

Schulz-Gade, Gunild; Schulz-Gade, Herwig
**Rituale in der Ganztagschule. Wege zur Orientierung und
Gemeinschaftsidentifikation**

Appel, Stefan [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]: *Schulatmosphäre - Lernlandschaft - Lebenswelt.*
Schwalbach, Taunus : Wochenschau Verl. 2012, S. 19-32. - (Jahrbuch Ganztagschule; 2012)



Quellenangabe/ Reference:

Schulz-Gade, Gunild; Schulz-Gade, Herwig: Rituale in der Ganztagschule. Wege zur Orientierung und Gemeinschaftsidentifikation - In: Appel, Stefan [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]: *Schulatmosphäre - Lernlandschaft - Lebenswelt.* Schwalbach, Taunus : Wochenschau Verl. 2012, S. 19-32 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-107126 - DOI: 10.25656/01:10712

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-107126>

<https://doi.org/10.25656/01:10712>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.wochenschau-verlag.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Stefan Appel, Ulrich Rother (Hrsg.)

Jahrbuch Ganztagsschule 2012

Schulatmosphäre – Lernlandschaft – Lebenswelt

Mit Beiträgen von

Ralf Augsburg, Herbert Boßhammer,
Jutta Boye, Gerhard Büttner, Torsten
Buncher, Kevin Dadaczynski, Peter
Daschner, Tilman Drope, Jessica
Dzengel, Yvonne Feick, Ulrike Fischer,
Uwe Gaul, Walter Herzog, Katrin
Höhm, Viola C. Hofbauer, Ulrike
Hofmeister, Heinz Günter Holtappels,
Katharina Kunze, Julia Labede, Peter
Paulus, Angela Reimers, Rolf Richter,
Kerstin Rogger, Marion Scherzinger,
Alexander Scheuerer, Birgit Schröder,
Marianne Schüpbach, Gunild Schulz-
Gade, Herwig Schulz-Gade, Karsten
Speck, Wolfgang W. Weiß, Peer Zickgraf



WOCHENSCHAU VERLAG

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

www.wochenschau-verlag.de

© by WOCHENSCHAU Verlag,
Schwalbach/Ts. 2012

Das Jahrbuch Ganztagschule wurde 2003 gegründet von Stefan Appel, Harald Ludwig, Ulrich Rother und Georg Rutz im Wochenschau Verlag.

Die Rubrik „Rezensionen“ wird betreut von Anna Schütz und Anne Breuer. Rezensionenangebote bitte an folgende Anschrift: Technische Universität Berlin, Institut für Erziehungswissenschaft, Franklinstr. 28/29, Sekr. FR 4-3, 10587 Berlin.

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Titelabbildung mit freundlicher Genehmigung der
Firma Wehrfritz.

Titelbilder: links: Dragan Trifunovic – Fotolia.com; Mitte: Noam – Fotolia.com; rechts: Jean-Michel POUGET – Fotolia.com

Gedruckt auf chlorfreiem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-89974717-1

Inhalt

Vorwort der Herausgeber	7
Leitthema: Schulatmosphäre – Lernlandschaft – Lebenswelt	
Katrin Höhmann	
Ganztagsschule als Lern-, Lebens-, Erfahrungs- und Kulturraum	11
Gunild Schulz-Gade, Herwig Schulz-Gade	
Rituale in der Ganztagsschule –	
Wege zur Orientierung und Gemeinschaftsidentifikation	19
Kerstin Rogger	
Ansprechende Lernatmosphäre im Schulbau schaffen:	
Raum, Farbe, Material, Licht, Akustik	33
Grundlagen	
Wolfgang W. Weiß	
Plädoyer für das Unerwartete.	
Kulturelle Bildung in der (Ganztags-)Schule	44
Karsten Speck	
Lehrerprofessionalität, Lehrerbildung und Ganztagsschule	56
Herbert Boßhammer, Birgit Schröder	
Von den Hausaufgaben zu Aufgaben in der Ganztagsschule	67
Wissenschaft und Forschung	
Heinz Günter Holtappels	
Entwicklung und Qualität von Ganztagsschulen.	
Bilanz des Ausbaus auf der Basis der Forschungsbefunde von StEG	84
Kevin Dadaczynski, Peter Paulus, Jutta Boye	
Mit psychischer Gesundheit zur guten Ganztagsschule	100

Praxis

Torsten Buncher

Von Hausaufgaben zu Lernzeiten – Südschule Lemgo 2005-2011 112

Ulrike Fischer, Alexander Scheuerer

LERNINSEL – Raum für individuelles Lernen und Persönlichkeits-
entwicklung im Ganzttag 122

Positionen

Peter Daschner

Kann man Ganzttagsschule lernen?

Ein kritischer Blick auf Lehrerbildung, Schule und Unterstützungssystem ... 134

Berichte aus den Bundesländern

Uwe Gaul

Ganzttagsschulentwicklung in Hamburg 146

Gerhard Büttner

Ganzttagsschulentwicklung in Brandenburg 155

Angela Reimers

Ganzttagsschulentwicklung in Niedersachsen 163

Ausland

Marianne Schüpbach, Marion Scherzinger, Walter Herzog

Ganztägige Bildung und Betreuung in der Schweiz.

Ergebnisse der Nationalfondsstudie EduCare zur Qualität und
Wirksamkeit von Tagesschulen 180

Ulrike Hofmeister

Die Tätigkeit von Lehrkräften in der schulischen Tagesbetreuung
in Österreich 189

Nachrichten

Ralf Augsburger, Peer Zickgraf

„Lassen Sie sich irritieren!“ – Innovation und Lernkultur
als Kernthemen des 7. Ganzttagsschulkongresses 2010 200

Rolf Richter

Zukunftsufgabe Ganzttagsschule – Impulse für die Weiterentwicklung.
Bundeskongress des Ganzttagsschulverbandes vom
17.-19. November 2010 in Hamburg 212

Rezensionen

Tilman Drope, Yvonne Feick

Ciwik, Gabriele/Metzger, Klaus (Hrsg.): Ganztagsschule – Chancen zur individuellen Förderung. Konzepte und Modelle. Ideen für die Praxis.

Cornelsen Scriptor 2010 232

Katharina Kunze

Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine/Idel, Till-Sebastian/Fritzsche, Bettina/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Ganztagsschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive.

VS Verlag 2009 235

Jessica Dzengel, Julia Labede

Prüß, Franz/Kortas, Susanne/Schöpa, Matthias (Hrsg.): Die Ganztagsschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für

Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Juventa 2009 237

Viola C. Hofbauer

Lehmann-Wermser, Andreas C./Naacke, Susanne/Nonte, Sonja/

Ritter, Brigitta: Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagsschulen.

Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven. Juventa 2010 239

Anhang

GGT-Adressen (Landesverbände, Bundesverband) 242

GGT-Beitrittsformular 250

Autorinnen und Autoren 251

Gesamtinhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Jahrbücher 258

Gunild Schulz-Gade, Herwig Schulz-Gade

Rituale in der Ganztagschule – Wege zur Orientierung und Gemeinschaftsidentifikation

Rückbesinnung und Neubewertung

Wie in anderen Sozial- und Humanwissenschaften lässt sich in den zurückliegenden zwei Jahrzehnten auch in der Pädagogik ein neues Interesse an Ritualen feststellen. Die lange Zeit vornehmlich unter Ethnologen geführte Fachdiskussion über Rituale hat sich zwischenzeitlich zu einem breiten interdisziplinären Diskurs ausgedehnt, an dem zahlreiche Forscher der genannten Wissenschaftsgruppen wie Neurobiologen, Neuropsychologen und Soziologen beteiligt sind.

Das neuerliche Interesse an Ritualen in der Pädagogik gilt für sie als Theorie wie als Praxis. Es spiegelt sich sowohl in vielfältigen Anstrengungen zu ihrer Wiederbelebung in unterschiedlichen Praxisfeldern als auch in einer wachsenden Zahl von einschlägigen Publikationen¹ und darüber hinaus in der Etablierung einer Ritualforschung in der Erziehungswissenschaft, die sich nach Einschätzung Christoph Wulfs inzwischen zu einem in der internationalen Ritualforschung akzeptierten Bereich entwickelt hat.²

Vor diesem Hintergrund sprechen einige Autoren gegenwärtig von einer Wiederentdeckung, gar von einer Renaissance oder Wiederkehr des Rituals in der Pädagogik (vgl. u.a. Wulf/Zierfas 2004b, 5).

Das wiederaufkommende Interesse an Ritualen und die Versuche ihrer Revitalisierung bzw. Neuschöpfung mögen zunächst überraschen. Galten Rituale im Zuge der Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre gegen sie vorgebrachten Kritik doch längst als rückständig und hoffnungslos überholt.

Als Herrschaft offen oder verdeckt stabilisierende Machtmittel, die den Menschen in seiner Spontaneität, Kreativität und in seinem eigenverantwortlichen Handeln einengen, wurden sie vehement kritisiert und ihre Abschaffung in pädagogischen Institutionen gefordert und vorangetrieben. So und gerade auch in der Schule, wo mit ihrer Hilfe „die Funktionen der Selektion, Anpassung etc. von Schule durch einen Vorgang der Mystifizierung verschleiert, vertuscht und maskiert werden“ sollten (Alberts 1991, 19; in dem angeführten Zitat referiert Alberts die Position von Schulz 1976).

Wenn diese Bestrebungen auch keineswegs zu einer vollständigen Abschaffung der Rituale führten und einzelne Schulen sogar ganz bewusst an ihren Ritualtradi-

tionen (wie z.B. Aufnahme- und Abschlussfeiern) festhielten, so wurden sie in den Schulen doch merklich zurückgedrängt, ein Trend, der erst Ende der 1980er Jahre eine Wendung erfahren sollte, insofern ihre positive Bedeutung für die pädagogische Praxis wieder betont wurde.

Weshalb beginnt sich in diesen Jahren ein neues Verhältnis gegenüber den Ritualen abzuzeichnen und wie erklärt sich der bemerkenswerte Wechsel in der Beurteilung von Ritualen?

Diese Frage wird innerhalb der Fachdiskussion relativ einheitlich beantwortet. So wird mehrheitlich hervorgehoben, dass die zunehmende Aufgabe von Ritualen von vielen in der Praxis tätigen Pädagogen und ihren Adressaten als übereilte Verwerfung orientierungsgebender und sinnstiftender Formen wahrgenommen wurde. Die „neue Freiheit“, die an die Stelle starrer Traditionen getreten war, wurde von vielen als bedrückende Leere empfunden, die weder Struktur noch Halt bot. Einer „Versklavung durch Rituale“ folgte eine „Versklavung durch Formlosigkeit“, wie Fulbert Steffensky es drastisch formuliert (vgl. Steffensky 2009, 99; Groeben, von der 2009, 7).

Aus dieser Situation heraus und in einer Zeit, in der sich gesamtgesellschaftlich tiefgreifende Transformationsprozesse vollziehen und in der Auflösungstendenzen, wie z.B. der Zerfall der traditionellen Familienform, ein zunehmender Verlust an Orientierung sowie ein Verfall des Sozialen beklagt werden und in der sich Schule zunehmend mit Phänomenen wie Disziplinlosigkeit, Gewalt, Verhaltensauffälligkeiten etc. konfrontiert sieht, sei ein „Rückgriff ... auf *die gestaltende Kraft des Rituals* ... zum Zwecke der Kultivierung des offenbar schwierigeren Zusammenlebens“ (Schefer-Vietor 2000, 154) im schulischen Alltag nur verständlich. Verknüpft man mit ihnen doch die Erwartung, dass sie „dem Zusammenleben eine verlässliche Orientierung geben“, die „Schulzeit gliedern und mit Spannung erfüllen“ und „dem einzelnen psychischen Halt vermitteln“ können und somit die konstatierten Verlust Erfahrungen kompensieren können (Riegel 1994, 6).

„Rituale erscheinen nun nicht mehr als irrationaler Ausdruck von Mysterien kultischen Ursprungs oder als Medium einer zum Irrationalismus geronnenen instrumentellen Vernunft totalitärer Systeme, sondern als lebensweltliche Scharniere, die durch ihren ethischen und ästhetischen Gehalt eine unhintergehbare Sicherheit in den Zeiten der Unübersichtlichkeit gewähren sollen“ (Wulf/Zierfas 2004b, 5).

Begriff

Bevor im Folgenden auf die Funktionen, die Formen und die pädagogische Bedeutsamkeit von Ritualen in der Ganztags-/Schule eingegangen werden soll, sei zunächst kurz geklärt, in welchem Verständnis der Begriff des Rituals im Weiteren verwendet werden soll, insofern er in der Fachdiskussion keineswegs einheitlich

verwendet und häufig auch synonym mit angrenzenden Begriffen wie beispielsweise dem der Regel oder der Gewohnheit gebraucht wird.

Überblickt man die vielfältigen Verwendungen des Begriffs in der (pädagogischen) Fachliteratur, kann zunächst festgestellt werden, dass sich diese einer Unterscheidung Christoph Wulfs folgend prinzipiell entweder einer „harten“ oder „weichen“ Definition zuordnen lassen. In jener soll die Bedeutung des Begriffs möglichst exakt bestimmt werden, damit er von ähnlichen Begriffen wie z.B. Zeremonien, Sitten, Gebräuche etc. klar abgegrenzt werden kann. In dieser wird die Bedeutung des Begriffs bewusst weiter gefasst und die Aufmerksamkeit auf das den Phänomenen Gemeinsame gelegt (vgl. Wulf 1997, 1032).

Durch den auf die Bedeutungsunterschiede im Einzelnen gerichteten Blick darf nicht ausgeblendet werden, dass sich auch bestimmte Gemeinsamkeiten in der Verwendung des Begriffs ausmachen lassen, die als konstituierende Elemente des Rituals bezeichnet werden können.

Zu diesen zählen das Moment der *Wiederholung* (R. bestehen aus sich wiederholenden Handlungsmustern), die *kollektive Dimension* (R. sind Teil eines gemeinschaftlichen Geschehens), das Moment der *Tätigkeit* (R. sind aktive Ereignisse, sie werden handelnd vollzogen und sind deshalb immer mit Sinneserfahrungen verbunden), die *festgelegte Reihenfolge* (R. laufen in gleichen Handlungsabläufen ab), die *Stilisierung* (R. lassen sich „als symbolische Aufführungen begreifen, ... die in erster Linie von und für die am Ritual Beteiligten durchgeführt werden“) (Wulf 1997, 1030).

Diese angeführten Charakteristika lassen sich fast identisch auch in der nachstehenden Definition des Ritualbegriffs bei Michael Göhlich wiederfinden, der sich angeschlossen wird und die den nachfolgenden Ausführungen weitgehend zugrunde liegt: „Unter Ritualen verstehe ich ... wiederkehrende interaktive Handlungsmuster, die auf dem Wege des körperlich-sinnlichen Ausdrucks, stilisierter Gesten und szenischer Arrangements die Grenzen, Ordnungen und Normen einer Gemeinschaft konstituieren und bearbeiten. Als notwendige Charakteristika von Ritualen gelten mir die Form der Wiederholung, der Aspekt des Heiligen, ihre Symbolik und Performativität sowie die Erzeugung und Bearbeitung kollektiver Identität und Differenz“ (Göhlich 2004, 22).

Gemäß der obigen Typisierung von „harten“ und „weichen“ Definitionen steht sie gleichsam zwischen diesen und vereint damit die Vorzüge beider in sich. Sie ist „hart“ genug, das Phänomen hinreichend umgrenzen und „weich“ genug, der Komplexität desselben gerecht werden zu können.

Rituale und Schule

So weit wir in die Geschichte der Schule zurückblicken, zu jeder Zeit spielten Rituale in dieser Institution eine bedeutende Rolle. Der Eintritt in die Schule

war schon immer von Initiationsriten begleitet. Ungehorsamen und leistungsschwachen Schülern wurden in vielen Regionen Europas bis ins 18. Jahrhundert hinein Kappen mit Eselsohren aufgesetzt. In deutschen Philanthropinen um 1800 wurden herausragende Leistungen mit dem Einschlagen eines goldenen Nagels in die Meritentafel gewürdigt. Im 19. Jahrhundert, in dem sich die Jahrgangsklasse, der Frontalunterricht und im höheren Schulwesen auch das Fachlehrerprinzip durchsetzten, wurden weitere Rituale wie etwa der morgendliche Fahnenappell oder das klassenweise Aufstellen vor Unterrichtsbeginn und am Ende der großen Pause eingeführt. Am Beginn des 20. Jahrhunderts kritisierten Vertreter der sogenannten Reformpädagogik viele dieser Rituale wegen ihres Formalismus und autoritären Charakters und führten an ihrer Stelle neue ein, so den Morgen- und Abschlusskreis, die Stilleübung (Montessori), den Klassenrat (Freinet), den Wochenplan (Petersen, Freinet) u.a. Einige der genannten Rituale existieren nicht mehr, andere haben sich in modifizierter Form bis in die gegenwärtige Zeit erhalten und mit Blick auf die zuletzt genannten kann sogar festgestellt werden, dass manche von ihnen bis heute fast unverändert praktiziert werden.

Die wenigen historischen Belege und der Bezug auf die Gegenwart machen deutlich: Schulen waren und sind „*in hohem Maße rituell organisierte Institutionen*“ (Wulf 2008a, 71). Dabei reicht die Vielfalt der aktuellen schulischen Rituale von den sich wiederholenden Makroritualen wie den Einschulungs- und Schulabschlussfeiern, Sommerfesten und Weihnachtsfeiern bis zu den zahlreichen Mikroritualen, die die Arbeitsprozesse strukturieren (Montag-Morgen-Kreis, Rituale der Stille und Konzentration, Rückgaberrituale für Klassenarbeiten) und das Zusammenleben in der Schule gestalten (Klassenrat, Jahrgangsrat). Neben diesen überwiegend von Lehrkräften initiierten institutionellen Ritualen existieren eine ganze Reihe weiterer ritueller Praktiken, die von Seiten der Schüler innerhalb des schulischen Zusammenhanges herausgebildet wurden. Gerade sie stehen im Zentrum der jüngeren erziehungswissenschaftlichen Ritualforschung.

Wenn im Weiteren der Frage nachgegangen wird, inwiefern diese verschiedenen Formen schulischer Rituale im Kontext der Schule pädagogisch bedeutsam sind, so geschieht dies insbesondere mit Bezug auf ausgewählte Ergebnisse der bereits erwähnten „Berliner Ritualstudie“ (siehe Anmerkung 1), wobei sich auch diese in einem Buchbeitrag wie dem vorliegenden nur ansatzweise darstellen lassen.

Ein grundsätzlich allgemeines Verdienst dieser Studie liegt sicherlich darin, den lange Zeit zu wenig beachteten produktiven Aspekten von Ritualen in Erziehung und Bildung zu einer angemesseneren Aufmerksamkeit verhelfen und in der pädagogischen Diskussion insgesamt auch zu einem unbefangeneren (nicht unkritischen!) Verhältnis gegenüber dem Ritual beigetragen zu haben. So betont Wulf neben anderen zentralen Ergebnissen der Studie, dass Ritualen und Ritualisierungen³ eine zentrale Bedeutung in der Erziehung, Bildung und Sozialisation von Kindern zukomme. „Sie strukturieren deren Leben und unterstützen sie dabei, sich in eine

soziale Ordnungen einzufügen und mit dieser konstruktiv umzugehen. Rituale gestalten *Übergänge* zwischen Sozialisationsfeldern und Institutionen und ermöglichen das für Unterricht und Schule so wichtige soziale Lernen“ (Wulf 2008a, 69).

Gemeinschaft und Ritual

In allen pädagogischen Praxisfeldern der Erziehung und Bildung spielen Rituale und Ritualisierungen eine soziale Beziehungen hervorbringende und gestaltende Rolle. In Ritualen werden hier Formen und Möglichkeiten sozialen Handelns angeeignet und weiterentwickelt. Diese Prozesse nehmen in der Familie ihren Anfang und setzen sich im Kindergarten, in der Schule und im freizeitpädagogischen Sektor fort. In diesen pädagogischen Bereichen machen Kinder und Jugendliche in Ritualen soziale Erfahrungen, die ihre Erziehung und Bildung nachhaltig prägen (vgl. Wulf 2001a, 10).

„Neben dem symbolischen Gehalt ihrer Interaktions- und Kommunikationsformen erfolgt die Gemeinschaftsbildung vor allem dadurch, dass diese rituellen Praktiken performativ sind, also Gemeinschaft inszenieren und aufführen. Dabei erzeugen sie eine Ordnung, für deren Herausbildung Machtbeziehungen eine wichtige Rolle spielen“ (Wulf 2008a, 72).

Rituale erfüllen demnach die Funktion, Gemeinschaften zu bilden. Viele Rituale drücken Zusammenhalt, Identität und die jeweiligen Grenzen einer Gemeinschaft oder Gruppe aus und erzeugen sie immer wieder neu. „Dies geschieht, indem sie zu bestimmten Zeiten und an bestimmten Orten ausgeführt, indem die Teilnehmer in einer bestimmten Art und Weise geordnet und indem Gegenstände, die die Einheit und Besonderheit der Gruppe ausdrücken, manipuliert und auffallend zur Schau gestellt werden“ (Platvoet 2008, 182).

Für die Gemeinschaft kommt dem Ritual so ordnende Kraft zu: „Rituale sind gleichsam die emotionalen, symbolischen und performativen Generatoren von Gemeinschaften“ (Wulf/Zierfas 2004d, 19).

Die hier umrissene gemeinschaftsbildende Funktion von Ritualen und Ritualisierungen wird innerhalb von schulischen Zusammenhängen in einer empirischen Studie von Michael Göhlich und Monika Wagner-Willi untersucht. Im Zentrum der Untersuchung steht die Übergangsphase zwischen Pause und Unterricht. Der Übergang zwischen beiden wird im Sinne Victor Turners als Schwellenphase bzw. als liminale Phase aufgefasst, die durch eine relative Strukturunbestimmtheit charakterisiert ist. Auf der einen Seite hat sich die „Ordnung“ von diesem noch nicht durchgesetzt, auf der anderen Seite lässt sich die „Struktur“ der Peergroup aus der Pause nicht unverändert fortführen.

In der sich auf bestimmte Handlungsräume, „Bühnen“ und Gegenstände des Schulalltags (Tür, Gang und Tafelbereich, Tisch, Sitzordnung u.a.) konzentrierenden Analyse der Schwellenphase, konnten neben den von den Lehrkräften veranlassten

Ritualen (Begrüßung, Morgenkreis) auch eine beachtliche Zahl von Ritualisierungen und rituellen Sequenzen der Schüler selbst ausgemacht werden.

Diese Ritualisierungen, so die Autoren, „wirken in der strukturschwachen liminalen Phase strukturierend“ und tragen „zur Bekräftigung und Konstituierung innerschulischer *Gemeinschaften* (Peergroup, Klassengemeinschaft, Unterrichtsgemeinschaft) bei. Wo sie Klassen- und Unterrichtsgemeinschaft stärken, bauen sie zugleich schulisch-institutionelle Ordnung auf“ (Göhlich/Wagner-Willi 2001, 196).

Mit dieser rituellen Herausbildung von Gemeinschaft sind Grenz- und Differenzbildungen nach außen unlösbar verbunden. In den in der Untersuchung beobachteten Klassen (der Jahrgänge vier und fünf) ließen sich ritualisierte Grenzziehungen erkennen, die sich beziehen auf „die *ethnische* Zugehörigkeit, auf die Zugehörigkeit zu einem bestimmten *Entwicklungsstand* (kindlich versus jugendlich), auf die Zugehörigkeit zu einer bestimmten *Schulklasse*“ sowie auf die „Zugehörigkeit zu einem *Geschlecht*“ (ebd., 197).

Der ritualisierte Umgang der Schüler mit den oben genannten Bereichen und Gegenständen des schulischen Alltags sei zumindest an zwei Beispielen in Kürze dargestellt: Im *Türbereich* (vgl. hierzu ebd., 128 ff.) ließen sich laut der Studie drei unterschiedliche Formen von Ritualisierungen beobachten. In der einen wird der Türdurchgang gegenüber klassenexternen Schülern in Ritualisierungen der Ausgrenzung als nicht zu übertretende Grenzlinie markiert. In dieser „Aufführung“ des Türdurchgangs als Grenze werde der schulorganisatorische Klassenverband zur Gemeinschaft, werde Klassengemeinschaft aufgebaut und befestigt (vgl. ebd.). In einer anderen wird nicht zum Klassenverband gehörenden Kindern das Passieren der Türschwelle und der Eintritt in den Klassenraum genehmigt und die Türöffnung als Durchgang und Verbindung „gerahmt“. Die Annäherungs- bzw. Eintrittserlaubnis wird dabei entweder von der Lehrkraft (institutionell) oder von einem Mitglied der Klasse (peergroupbezogen) erteilt. Eine dritte Form der Ritualisierungen im Türbereich stellt die Aufführung des Lehrereintritts dar. Im speziell gestalteten Vollzug des Lehrereintritts (kurzes Verharren auf der Schwelle, langsames Zumpult-Gehen) wird eine Unterrichtsgemeinschaft mit den zum Klassenverband gehörenden Schülern angebahnt.

Auch die Einnahme der Sitzposition auf den *Stühlen* im Klassenraum wird als eine wichtige ritualisierte Handlung der Schüler im Übergang von der Pause zum Unterricht thematisiert (vgl. hierzu ebd., 161 ff.). Sie führt Unterrichtsbereitschaft vor, wirkt an der Durchsetzung des Organisationssystems Unterricht mit und signalisiert das Ende der liminalen Phase. Ihr Aufschub sowie das provokative Besetzen des Stuhls eines Mitschülers werden von den Autoren als „rituelle Formen der Differenzbearbeitung gegenüber einer Haltung des unterrichtsbereiten Schülers“ interpretiert (ebd., 198).

Bildung und Ritual

Während Begriffspaare wie „Freiheit und Zwang“ (Kant), „Erhalten und Verbessern“ (Schleiermacher), „Führen oder Wachsenlassen“ (Litt), „Bildsamkeit und Bestimmung“ (Roth) in der Pädagogik zu den „geflügeltten Worten“ zählen, findet sich die den Zusammenhang von „Bildung und Ritual“ bezeichnende Formel erst seit Kurzem in der Fachliteratur. In ihr artikuliert sich nach Wulf ein so vorher in der Erziehungswissenschaft noch nicht gekanntes Interesse an der Frage, inwieweit und inwiefern die Bildung von Kindern und Jugendlichen sich in Ritualen vollzieht. Dieser Frage geht Wulf mit Kollegen in einer zweiten Studie nach (vgl. Wulf u.a. 2004), deren Interesse im Unterschied zu der ersten Studie nicht den Mikroritualen bei Übergängen im Schulalltag, sondern schulischen Makroritualen wie der Einschulungs- und der Abschiedsfeier, dem Sommerfest und der Adventsfeier gilt, in denen sich die gesamte Schule als Gemeinschaft hervorbringt.

Bildungsprozesse finden nach Wulf in sehr viel höherem Maße in rituellen Arrangements statt, als dies in den Bildungstheorien der Vergangenheit gesehen wurde, in denen Bildung vor allem als ein individueller Prozess reflexiver Selbstaneignung von Welt begriffen wurde. So habe die Untersuchung von Bildungsprozessen in rituellen Arrangements insgesamt gezeigt, „wie stark die Bildungswirkungen von Ritualen sind, wie sehr diese mit dem performativen Charakter der Rituale einhergehen und wie wichtig rituelle Rahmungen für das Gelingen von Bildungsprozessen sind“ (Wulf 2004b, 8).

Wenn hier von der bildenden Wirkung von Ritualen bzw. von sich in Ritualen vollziehenden Bildungsprozessen gesprochen wird, stellt sich die Frage, was in diesen Zusammenhängen näher unter dem Begriff der Bildung zu verstehen ist. Wie es die Wortgeschichte bereits nahelegt, meint Bildung⁴ grundsätzlich „einer Sache Form und Gestalt“ zu geben bzw. „eine vorgebildete Gestalt nachzubilden“. Das mittelhochdeutsche *bildunge* bedeutet „Abbild“, „Ebenbild“, „Bildnis“, „Gebilde“, „Gestalt“, „Nachbildung“. Seit dem letzten Drittel des 18. Jahrhunderts bezeichnet der Begriff die Prozesse „innerer Bildung“. Im Unterschied zur künstlerischen Gestaltung oder technischen Bearbeitung eines „draußen“ liegenden Materials geht es bei der Bildung des Menschen um die Herausbildung seiner inneren Kräfte bzw. geistigen Vermögen. Dabei wird der Mensch nicht gebildet, sondern bildet sich in der reflexiven Auseinandersetzung mit der Welt selbst.

Bildung wird nach Wulf so vornehmlich als individueller Prozess der Wissensaneignung und als Suche nach Erkenntnis aufgefasst. Über dieses klassische Verständnis hinausgehend legt Wulf seiner Studie einen weiter gefassten Bildungsbegriff zugrunde: „Wir verwenden ... den Begriff der Bildung in einem erweiterten Sinne, der das reflexive Potential der traditionellen Bestimmung des Begriffs beibehält, aber Bildungsprozesse nicht nur als kognitive und evaluative, sondern auch als körperliche und soziale Prozesse versteht“ (Wulf/Zirfas 2004c, 361).

Wird in der Studie von Bildung in (schulischen) Ritualen gesprochen, ist damit weniger die intellektuelle Aneignung curricularer Inhalte gemeint als vielmehr der sich über sinnliche Erfahrungen vollziehende Erwerb von praktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, gerade auch außerhalb des Unterrichts.

Für die Entwicklung dieses praktischen Wissens sind Wiederholungen unerlässlich. Rituale beziehen sich auf vorausgehende Muster, die sie in jeder Aufführung nachbilden und neu hervorbringen. Sie enthalten insofern Elemente der Nachahmung, sie sind mimetisch. Da Rituale fast immer in sozialen Beziehungen vollzogen werden, spricht Wulf von sozialer Mimesis.

Mimetische Prozesse richten sich vor allem auf andere Menschen. In ihnen nehmen Kinder und Jugendliche auf die Personen Bezug, mit denen sie zusammenleben: Eltern, Geschwister, Bekannte, Mitschüler, Lehrer usw. „Kinder beziehen sich auf Eltern, Verwandte und andere Erwachsene wie Lehrer und Lehrerinnen und wollen wie die Menschen werden, auf die sich ihr Begehren richtet. In diesen auf Vorbilder und Modelle bezogenen mimetischen Prozessen bringen sie sich selbst hervor und entwickeln ihre Individualität und Einmaligkeit. Ohne einen solchen Bezug auf andere Menschen könnten sich Kinder weder als Individuen noch als soziale Wesen entwickeln“ (Wulf 2008a, 75).

Dass der Mensch die Kultur stets in sozialen Beziehungen und in großen Teilen durch Nachahmung lernt, betonte Ende der 1960er Jahre bereits der Kieler Erziehungswissenschaftler Werner Loch in seinem kulturanthropologischen Modell der Erziehung. Nach Loch lernt der Mensch die Kultur stets in irgendeiner Weise von oder gemeinsam mit anderen Menschen. Auch das *Lernen durch Erfahrung* vollzieht sich für ihn in der Regel in einem sozialen Kontext und nicht „in einsamen Handlungen“. Die „Kultur als Lebenswerkzeug des Menschen (fordert) besonders vom menschlichen Nachwuchs die Fähigkeit, von den Menschen zu lernen, in deren Gruppe er aufwächst und mit denen er zusammenlebt bzw. die ihm kulturelle Instrumente zur Verfügung stellen“ (Loch 1968, 174).

Keineswegs darf das mimetische Lernen als ein bloßer Vorgang der Anpassung an vorgegebene Muster und in der Folge gewissermaßen als ein „mechanisches“ Wiederholen oder Kopieren verstanden werden; nach Wulf stellt es vielmehr einen kreativen Prozess dar, in dem in der nachahmenden Bezugnahme auf andere Personen und Gegenstände eine „Erweiterung der Weltsicht, des Handelns und Verhaltens erfolgt“ (vgl. Wulf 2007, 91). Nachahmendes Lernen ist produktiv. Der Vorgang des sich Angleichens und „Ähnlich-Machens“ stellt eine aktive und schöpferische Leistung des nachahmenden Subjekts dar. Im mimetischen Lernen erwerben die an Ritualen beteiligten Kinder ein praktisches Wissen, das für ihr soziales und praktisches Handeln konstitutiv ist.

Auch die Prozesse mimetischen Lernens sollen kurz an einem Beispiel aus der bereits angeführten Studie aus dem Jahr 2001 verdeutlicht werden (vgl. Wulf 2001b, 325 ff.).

Eine Gruppe acht- bis zwölfjähriger Mädchen setzt sich im Rahmen einer schulischen Projektwoche das Ziel, den „Mambo No. 5“ von Lou Bega am Tag der Präsentation der Projekte aufzuführen. Zu diesem Zweck lesen sie den Text des Songs, übersetzen ihn und üben mit Bezug auf den zu ihm gehörenden Videoclip die vorgegebenen Tanzbewegungen ein. In diesem umtanzen und umwerben mehrere attraktive junge Frauen den deutsch-afrikanischen Sänger in den Rhythmen des Mambo. In zahlreichen Übungen haben die Mädchen ihre Bewegungen einstudiert und dabei die Erfahrung gemacht, dass keine Wiederholung die gleiche Bewegung hervorbringt.

Bei jeder dieser Wiederholungen vollzieht sich ein komplexer mimetischer Prozess, wie Wulf deutlich macht: „Wenn die Mädchen eine Tanzbewegung machen, nehmen sie gleichsam einen Abdruck von der Welt, für die diese Bewegung steht; indem sie diese vollziehen, gestalten sie diese und ihr Verhältnis zu der Welt, für das diese Bewegung steht. In der Hervorbringung der Bewegung machen die Mädchen sowohl die Bewegung als auch die in ihr repräsentierte Welt zu einem Teil ihrer selbst. Desgleichen werden sie bei dem Vollzug der Bewegung von dieser ergriffen und durch die Welt, für die sie steht, geformt“ (ebd. 332).

Beim Eintrainieren der Tanzbewegungen greifen die Schülerinnen auf motorische Fähigkeiten zurück, die sie in früheren Lebensabschnitten (beispielsweise in Kinderspielen) erlernt haben und die sie jetzt in gewissem Sinne „abrufen“ und aktualisieren. Gleichzeitig werden bei den Schritzübungen auch neue Bewegungsabläufe gelernt, deren Aneignung sich später in anderen Zusammenhängen (etwa bei anderen sportlichen Aktivitäten) als hilfreich erweisen wird.

Begreift man mit Wulf „*Gesten als signifikante Bewegungen des Körpers*“, kann man die abschließende Aufführung des Mambo durch die Mädchen auch als eine Geste interpretieren, mit der sie allen deutlich machen wollen, dass sie sich auf dem Weg befinden, junge Frauen zu werden. Die Mädchen inszenieren diesen Übergang und machen ihn in spielerischer Form vor den Zuschauern der Darbietung öffentlich (vgl. ebd., 334).

Wissenschaft und Profession

Die vorangehenden Ausführungen zu den Forschungsergebnissen der „Berliner Ritualstudie“ lassen deutlich werden, welche zentrale Bedeutung Rituale und Ritualisierungen in Lern-, Erziehungs- und Bildungsprozessen von Kindern und Jugendlichen haben.

Auf den ersten Blick könnte man meinen, die Ergebnisse fundierten in gewissem Sinne die stärker anwendungsorientierten Publikationen zu dem Thema „Rituale und Schule“, in denen für gewöhnlich ja auf die Notwendigkeit und die Chancen von Ritualen in der Schule aufmerksam gemacht wird und häufig zahlreiche Beispiele zur Ritualisierung der Schulzeit vorgestellt werden. Der nähere Blick indes

erweist, dass die Ergebnisse mindestens in gleichem Maße Schwachstellen und Unzulänglichkeiten dieser Ratgeberliteratur sichtbar werden lassen. So muss mit Bezug auf die Studie festgestellt werden, dass ein beträchtlicher Teil dieser Literatur durch eine verengte, funktionalistische Sichtweise der Rituale gekennzeichnet ist:⁵ Nur allzu häufig werden Rituale als bloße Mittel aufgefasst, deren jeweilige Wirkung relativ genau angegeben und damit auch vorausgesagt werden kann. Als solche können sie von den Lehrkräften zur Erreichung bestimmter pädagogischer Ziele bewusst eingesetzt werden. In diesem Verständnis zählen die Rituale dann zu dem Fundus wertvoller „Tipps, Tricks und Kniffe“ des Lehrers, die ihm „den Unterrichtsalltag deutlich stressfreier und effektiver machen“ sollen (vgl. Greiner 2011). Entsprechend mangelt es bei den auf die Praxis zielenden Veröffentlichungen zum Thema nicht an Rezeptsammlungen schulischer Rituale.

Darüber hinaus findet in dieser Literatur der neben der institutionellen und unterrichtlichen Struktur bestehende Interaktions- und Handlungszusammenhang der Schülerinnen und Schüler so gut wie keine Beachtung (vgl. Wagner-Willi 2005, 11). Dementsprechend kommt die Vielzahl an rituellen Praktiken, die von den Kindern und Jugendlichen selbst innerhalb des schulischen Rahmens entwickelt und aufgeführt werden, nicht in den Blick. Die Frage, welche pädagogische Bedeutung diesen rituellen Handlungsmustern in der Schule zukommt, stellt sich damit erst gar nicht. Diese perspektivische Begrenzung betrifft die ganztagig arbeitenden Schulen in besonderem Maße, in denen die künstlerische, sportliche und spielerische Betätigung der Kinder und Jugendlichen in offenen und/oder gebundenen Freizeitaktivitäten neben der Teilnahme am Fachunterricht ja einen großen Raum einnimmt.

Neben diesen Anmerkungen zur Ratgeberliteratur ist schließlich auf folgenden grundsätzlichen Aspekt hinzuweisen: Das neuerliche Interesse an Ritualen in der Pädagogik darf nicht dazu führen, dass man hinter ein bereits erreichtes kritisches Niveau ihnen gegenüber zurückfällt. Es wäre verfehlt, die vielseitige Ritualkritik der letzten Jahrzehnte (auch die aus der Zeit der Bildungsreform um 1970 herum) mit dem pauschalen Urteil abtun zu wollen, sie sei größtenteils einseitig und ideologisch geprägt gewesen. Auf die Notwendigkeit und die Chancen schulischer Rituale aufmerksam zu machen, kann und darf deshalb nicht bedeuten, über deren Kehr- bzw. Schattenseite hinwegsehen zu wollen. Wie im religiösen und politischen Kontext sind Rituale auch im pädagogischen Zusammenhang oftmals verwendet worden als Mittel zur Disziplinierung, Indoktrination und Manipulation. Insofern muss in der Pädagogik das Wissen um die produktive Seite von Ritualen stets mit der Einsicht in die bedrohliche Seite von Ritualen zusammengehen.

Insgesamt ist deutlich geworden, dass die noch relativ junge erziehungswissenschaftliche Ritualforschung in den zurückliegenden Jahren bemerkenswerte Erkenntnisse zu dem Themenkomplex „Rituale, Lernen, Erziehung“ vorgelegt hat, die auch für die

Beantwortung der Frage nach der pädagogischen Bedeutung des Zusammenhangs von Ritualen und Schule von großer Bedeutung sind. Gleichwohl hat die sich in praktischer Perspektive mit dem Thema befassende Diskussion diese Ergebnisse bisher nur wenig berücksichtigt. Um der „Sache“ willen muss diese gewissermaßen parallel zum wissenschaftlichen Diskurs verlaufende Diskussion stärker als bisher die in der Allgemeinen Pädagogik und Pädagogischen Anthropologie gewonnenen ritualtheoretischen Erkenntnisse beachten und aufgreifen. Nur so wird man ihr zukünftig nicht mehr vorwerfen können, sie werde in ihrer verengten Sichtweise sowohl der Komplexität des heterogenen „Sinn-Raumes“ Schule als auch der des rituellen Geschehens selbst nur partiell gerecht. Nur so werden ihre auf die Praxis hin ausgerichteten Überlegungen und Vorschläge hinlänglich theoretisch fundiert sein. Nur auf diese Weise wird sie ihre spezifische Aufgabe erfüllen: An der Schnittstelle von wissenschaftlicher Erkenntnis und Professionswissen eine produktive Hinüberbildung von jener zu dieser Wissensform hin zu leisten.

Anmerkungen

- 1 Wichtige Veröffentlichungen zur Thematik in Auswahl sind: Wolfgang Alberts/Doris Bosch/Norbert Schier (1991): Schule formen durch Rituale. Wege zur Entwicklung von Orientierung und Geborgenheit. Essen; Gunter Gebauer/Christoph Wulf (1998): Spiel – Ritual – Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Reinbek; Michael Göhlich (2004): Rituale und Schule. Anmerkungen zu einem pädagogisch bedeutsamen Zusammenhang. In: 2. Beiheft der ZfE. 7 (2004), S. 17-28; Felix Greiner (2011): Methoden, Tricks und Kniffe für den täglichen Unterricht. Klassenführung, Rituale, Aktivierung, Rhythmisierung und Disziplin. Augsburg; Annemarie von der Groeben (*2009): Rituale in Schule und Unterricht. Hamburg; Astrid Kaiser (*2010): 1000 Rituale für die Grundschule. Baltmannsweiler; Ulrike Lichtinger (2010): Ritual im Wandel. Zur Bedeutung von Veränderungsprozessen in schulischen Ritualen. Regensburg; Susanne Petersen (2001): Rituale für kooperatives Lernen in der Sekundarstufe I. Berlin; Susanne Petersen (*2007): Rituale für kooperatives Lernen in der Grundschule. Berlin; Alfred Schäfer/Michael Wimmer (Hg.) (1998): Rituale und Ritualisierungen. Opladen; Herbert Sustek (1996): Rituale in der Schule. Donauwörth; Monika Wagner-Willi (2005): Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht. Wiesbaden; Michael Wermke (Hg.) (*2000): Rituale und Inszenierungen in Schule und Unterricht. Münster [u.a.]; Christoph Wulf (1997): Ritual. In: Christoph Wulf (Hg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim/Basel, S. 1029-1037; Christoph Wulf [u.a.] (2001): Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. Opladen; Christoph Wulf/Jörg Zirfas (Hg.) (2004): Innovation und Ritual. Jugend, Geschlecht und Schule. (2. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2004). Wiesbaden; Christoph Wulf/Jörg Zirfas (Hg.) (2004): Die Kultur des Rituals. Inszenierungen – Praktiken – Symbole. München; Christoph Wulf/Jörg Zirfas (2004): Performativität, Ritual und Gemeinschaft. Ein Beitrag aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. Heidelberg; Christoph Wulf [u.a.] (2004): Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien. Wiesbaden; Christoph Wulf [u.a.] (2007): Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend.

- Wiesbaden; Christoph Wulf (2008): *Rituale im Grundschulalter: Performativität, Mimesis und Interkulturalität*. In: ZfE. 11 (2004), S. 67-83; Christoph Wulf (2008): *Rituale*. In: Herbert Willems (Hrsg.): *Lehr(er)buch Soziologie*. (Bd. 1.) Wiesbaden, S. 331-349.
- 2 Vgl. Wulf 2008a, S. 70; Von den verschiedenen Forschungsprojekten, die sich mit Ritualen im Kontext von Erziehung und Bildung befassen, sei in diesem Zusammenhang die von der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanzierte „Berliner Ritualstudie“ eigens erwähnt. In dieser im Sonderforschungsbereich „Kulturen des Performativen“ an der Freien Universität Berlin durchgeführten Studie wurde die Bedeutung von Ritualen in Prozessen der Erziehung, der Bildung und des Lernens in den vier Sozialisationsfeldern „Familie“, „Schule“, „Peer-Gruppen“ und „Medien“ untersucht (Näheres hierzu bei Wulf 2008a, S. 68).
 - 3 Unter Ritualisierungen werden hier Interaktions- und Handlungsformen verstanden, „die noch keine konventionalisierte und standardisierte Formung erfahren haben und deren ritueller Gehalt den Interakteuren selbst nicht bewusst ist“ (Göhlich/Wagner-Willi 2001, S. 119).
 - 4 Vergleiche zu den Ausführungen zum Bildungsbegriff Dörpinghaus/Uphoff 2011, S. 59 ff. und Wulf 2004b, S. 9.
 - 5 Zur Kritik einer solchen funktionalistischen Betrachtungsweise vergleiche Wulf 2004b, S. 10 und Wagner-Willi 2005, S. 11.

Literatur

- Alberts, Wolfgang/Bosch, Doris/Schier, Norbert (1991): *Schule formen durch Rituale. Wege zur Entwicklung von Orientierung und Geborgenheit. Konzepte und Arbeitshilfen*. Essen
- Bellinger, Andréa/Krieger, David J. (Hrsg.) (2008): *Ritualtheorien. Ein einführendes Handbuch*. Wiesbaden
- Bohlen, Ilona (2005): *Rituale im Grundschulunterricht*. Oldenburg
- Bühler, Hans (1996): *Riten und Rituale – cui bono?* In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 19. Jg., Heft 4, S. 2-5
- Butters, Christel (1996): *Die Kraft der Rituale*. München
- Dörpinghaus, Andreas/Uphoff, Ina K. (2011): *Der Grundbegriff Bildung*. In: Andreas Dörpinghaus/Ina K. Uphoff: *Grundbegriffe der Pädagogik*. Darmstadt, S. 56-95
- Dücker, Burckhard (2007): *Rituale. Formen – Funktionen – Geschichte. Eine Einführung in die Ritualwissenschaft*. Stuttgart
- Friebertshäuser, Barbara (2004): *Ritualforschung in der Erziehungswissenschaft. Konzeptionelle und forschungsstrategische Überlegungen*. In: Christoph Wulf/Jörg Zirfas (Hrsg.): *Innovation und Ritual. Jugend, Geschlecht und Schule*. (2. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2004). Wiesbaden, S. 29-45
- Göhlich, Michael/Wagner-Willi, Monika (2001): *Rituelle Übergänge im Schulalltag – Zwischen Peergroup und Unterrichtsgemeinschaft*. In: Wulf, Christoph u.a.: *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften*. Opladen, S. 119-204
- Göhlich, Michael (2004): *Rituale und Schule. Anmerkungen zu einem pädagogisch bedeutsamen Zusammenhang*. In: Christoph Wulf/Jörg Zirfas (Hrsg.): *Innovation und Ritual. Jugend, Geschlecht und Schule*. (2. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2004). Wiesbaden, S. 17-28
- Greiner, Felix (2011): *Methoden, Tricks und Kniffe für den täglichen Unterricht. Klassenführung, Rituale, Aktivierung, Rhythmisierung und Disziplin*. Augsburg
- Grimes, Ronald (2008): *Typen ritueller Erfahrung*. In: Andréa Bellinger/David J. Krieger (Hrsg.): *Ritualtheorien. Ein einführendes Handbuch*. Wiesbaden, S. 117-133
- Groebe, Annemarie von der (Hrsg.) (2009): *Rituale in Schule und Unterricht*. Hamburg

- Groeben, Annemarie von der (⁴2009): Zur Einführung. In: Annemarie von der Groeben (Hrsg.): *Rituale in Schule und Unterricht*. Hamburg, S. 7-9
- Hüsten, Gisela/Gruber, Irene/Winkler-Menzel, Regina (²2007): *Hilfreiche Rituale im Grundschulalltag. Erprobte Ideen und praktische Tipps. Klasse 1-4*. München [u.a.]
- Jürgens, Eiko (1998): Die Wiederentdeckung von Ritualen. Die Bedeutung von Ritualen für Kinder. In: *Grundschulmagazin*, 13. Jg., S. 39-42
- Kaiser, Astrid (⁷2010): *1000 Rituale für die Grundschule*. Baltmannsweiler
- Loch, Werner (1968): Enkulturation als anthropologischer Grundbegriff der Pädagogik. In: *Bildung und Erziehung*, 21. Jg., S. 161-178
- Oerter, Rolf (1999): Rituale in der Schule. Ein notwendiger Bestandteil von Schulkultur. In: *Praxis Schule 5-10*, 10. Jg., Heft 4, S. 6-8
- Petersen, Susanne (2000): *Rituale machen Schule. Gemeinschaft erleben im Schulalltag*. München
- Petersen, Susanne (2001): *Rituale für kooperatives Lernen in der Sekundarstufe I*. Berlin
- Pfeiffer, Karin (³2006): *Rituale der Stille. Ruhe und Lernbereitschaft in der Schulklasse*. Düren
- Platvoet, Jan (⁴2008): Das Ritual in pluralistischen Gesellschaften. In: Andréa Bellinger/David J. Krieger (Hrsg.): *Ritualtheorien. Ein einführendes Handbuch*. Wiesbaden, S. 173-190
- Riegel, Enja (1994): Rituale. Oder: Die Kultur des Zusammenlebens. In: *Pädagogik*, 46. Jg., Heft 1, S. 6-9
- Risse, Erika (1995): *Rituale in der Schule. Wahrnehmungen und Überlegungen*. Neuwied
- Risse, Erika (2007): Rituale. Stabilisatoren im Schulalltag. In: *Pädagogische Führung*, 18. Jg., Heft 1, S. 10-12
- Sattler, Stephan (2007): *Rituale im Grundschulunterricht*. Landau
- Schäfer, Alfred/Wimmer, Michael (Hrsg.) (1998): *Rituale und Ritualisierungen*. Opladen
- Schefer-Victor, Gustava (2000): Rituale in der Schule. Über Differenzen und symbolische Gemeinsamkeiten. In: Jörg Schlömerkemper (Hrsg.): *Differenzen. Über die politische und pädagogische Bedeutung von Ungleichheiten im Bildungswesen*. (6. Beiheft der Zeitschrift *Die Deutsche Schule* 2000) Weinheim, S. 147-158
- Schulz, Ursula (2002): Kleine Selbstverständlichkeiten – und doch so wichtig! Rituale in der Schule. In: *Pädagogik*, 54. Jg., Heft 4, S. 12-13
- Schweizer, Ursula (2007): Rituale im Unterricht fördern Konzentration und gegenseitigen Respekt. In: *Zeitschrift für Religionsunterricht und Lebenskunde*, 36 Jg., Heft 4, S. 14-16
- Steffensky, Fulbert (⁴2009): Rituale als Lebens-Inszenierungen. In: Annemarie von der Groeben (Hrsg.): *Rituale in Schule und Unterricht*. Hamburg, S. 97-104
- Sustek, Herbert (1996): *Rituale in der Schule*. Donauwörth
- Sustek, Herbert (1997): Rituale im Schulalltag. In: *Realschule in Deutschland*, 105. Jg., Heft 2, S. 12-17
- Wagner-Willi, Monika (2005): *Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht*. Wiesbaden
- Wermke, Michael (Hg.) (²2000): *Rituale und Inszenierungen in Schule und Unterricht*. Münster [u.a.]
- Wimmer, Michael/Schäfer, Alfred (1998): Einleitung: Zur Aktualität des Ritualbegriffs. In: Alfred Schäfer/Michael Wimmer (Hrsg.): *Rituale und Ritualisierungen*. Opladen, S. 9-47
- Wulf, Christoph (1997): Ritual. In: Christoph Wulf (Hrsg.): *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*. Weinheim/Basel, S. 1029-1037
- Wulf, Christoph u.a. (2001): *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften*. Opladen
- Wulf, Christoph (2001a): Einleitung. In: Christoph Wulf u.a.: *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften*. Opladen, S. 7-17
- Wulf, Christoph (2001b): *Rituelles Handeln als mimetisches Wissen*. In: Christoph Wulf [u.a.]: *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften*. Opladen, S. 325-338

- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2004a): Innovation und Ritual. Jugend, Geschlecht und Schule. (2. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2004). Wiesbaden
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (2004b): Editorial. In: Christoph Wulf/Jörg Zirfas (Hrsg.): Innovation und Ritual. Jugend, Geschlecht und Schule. (2. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2004). Wiesbaden, S. 5-7
- Wulf, Christoph (2004a): Die innovative Kraft von Ritualen in der Erziehung. Mimesis und Performativität, Gemeinschaft und Reform. In: Christoph Wulf/Jörg Zirfas (Hrsg.): Innovation und Ritual. Jugend, Geschlecht und Schule. (2. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2004). Wiesbaden, S. 9-16
- Wulf, Christoph u.a. (2004): Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien. Wiesbaden
- Wulf, Christoph (2004b): Einleitung: Bildung in schulischen, religiösen und jugendkulturellen Ritualen. In: Christoph Wulf u.a.: Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien. Wiesbaden, S. 7-19
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (2004c): Bildung im Ritual. Perspektiven performativer Transritualität. In: Christoph Wulf u.a.: Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien. Wiesbaden, S. 359-382
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (2004d): Performative Welten. Einführung in die historischen, systematischen und methodischen Dimensionen des Rituals. In: Christoph Wulf/Jörg Zirfas (Hrsg.): Die Kultur des Rituals. Inszenierungen, Praktiken, Symbole. München, S. 7-46
- Wulf, Christoph (2007): Mimetisches Lernen. In: Michael Göhlich/Christoph Wulf/Jörg Zirfas (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim/Basel, S. 91-101
- Wulf, Christoph (2008a): Rituale im Grundschulalter: Performativität, Mimesis und Interkulturalität. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11. Jg., Heft 1, S. 67-83
- Wulf, Christoph (2008b): Rituale. In: Herbert Willems (Hrsg.): Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. (Bd. 1.) Wiesbaden, S. 331-349
- Ziehe, Thomas (1987): Für inszenierte Ereignisse und gegen die symbolische Verödung der Schule. In: Pädagogische Beiträge, 38. Jg., Heft 7/8, S. 16-19
- Zimmermann, Peter (2004): Schulische Sozialisation über Rituale. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. In: Peter Zimmermann: Grundwissen Sozialisation. Wiesbaden, S. 135-139